

HISTÓRIAS DA DOCÊNCIA ENTRE MEMÓRIAS E AUTORIAS

Dóris Maria Luzzardi Fiss¹

Resumo

Este trabalho deriva de pesquisa realizada de junho de 1996 a maio de 1998 com a participação de trinta e seis professores de uma escola da rede pública estadual de Porto Alegre. O campo discursivo de referência é o discurso pedagógico. O recorte sobre o qual se centra a análise consiste em fala escolhida a partir de critérios que representam objetivos do estudo. O estudo objetiva analisar o discurso pedagógico buscando discutir a constituição heterogênea dos sujeitos e dos sentidos. Ao longo das análises construídas, muitos sentidos relacionados aos processos de autoria foram indicados, sendo possível que o sujeito se forma nos pontos de encontro entre elementos que são da ordem do político, do econômico, do social, das relações de gênero, do profissional.

Palavras-chave: docência, autoria, memória, identidade.

Neste artigo, seleciono um dos aspectos trabalhado numa pesquisa que se estendeu de junho de 1996 a maio de 1998 e foi desenvolvida com a participação de trinta e seis professores de uma escola da rede pública estadual de Porto Alegre (Rio Grande do Sul). Tal estudo, articulado à proposta construída durante a realização do Mestrado e do Doutorado em Educação, teve como objetivo maior analisar os processos de construção da autoria, bem como suas implicações no engendramento das propostas de ação pedagógicas e suas inter-relações possíveis. Das análises do discurso pedagógico, derivaram conclusões referentes aos modos de constituição dos processos de **autoria**² e **mal-estar**³.

¹ Graduada em Letras – Licenciatura Português/Inglês – PUCRS (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul). Mestre e Doutora em Educação – UFRGS (Faculdade de Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação). Participante do Grupo de Pesquisa em Análise de Discurso e Educação – UFRGS/CNPq e do Grupo de Estudos Educação, História e Psicanálise – UFRGS desde 1999. Mantém vínculos de trabalho com UNILASALLE / Artmed Editora. Endereço: doris_fiss@yahoo.com.br.

² Considerando, pois, os processos de autoria, identifiquei três instâncias constitutivas de tais processos, a saber: instância de autoria plana, instância de autoria intermediária e instância de autoria redonda. A **instância de autoria plana** se constitui num momento em que estão presentes, de maneira mais preponderante, elementos como a proibição da interpretação e a recusa de quaisquer aspas interpretativas que deslocariam as categorizações. Ocorre um estado de sujeição maior. Contudo, ao mesmo tempo em que são construídas grandes barreiras à interpretação, neste momento o convite ao deslocamento se coloca com maior força. A **instância de autoria intermediária** se configura como o momento de mediação entre o plano e o redondo, em que é sugerido certo equilíbrio de forças entre formações discursivas antagônicas, sendo muito difícil determinar a direção do discurso, isto é, a dominância de uma sobre a outra. Já, a **instância de autoria redonda** refere momentos que vêm acompanhados pelo desafio preponderante do abandono das certezas supostamente garantidas pelos sentidos instituídos, portanto, pelo jogo com o imprevisível, com o sentido outro, com o discurso outro – o que termina por constituir um convite a percorrer vias de maior resistência ao institucionalizado.

³ O mal-estar constitui-se enquanto lugar extremamente paradoxal, pois refere, de certa forma, a *situação de indigência que atinge o professor em seus valores, princípios e atitudes, levando-o a exercer atividades que têm por fim a disciplina dos alunos e a auto-disciplina, a manutenção da ordem social, do status social e das relações políticas* (FISS, 1998, p. 20), mas se traduz também como condição de possibilidade de autoria, ou seja, dispositivo de transgressão das limitações impostas pela realidade docente que vem acompanhada por sentimentos de abandono e desvalia. Daí ser possível falar no mal-estar enquanto momento de autoria que se manifesta sob a forma de queixas centradas numa perspectiva corporativista, pelo *desconcerto e insatisfação diante dos problemas reais da prática de ensino e aprendizagem* (idem, p. 119) e pelo esgotamento e desencanto diante das *exigências sociais e políticas de qualificação e melhoria e os escassos (em muitos casos, inexistentes) recursos destinados pelas políticas educacionais* (idem, p. 120). Na medida em que tanto pode sufocar quanto gestar um projeto pedagógico, se vislumbra, no discurso das professoras, enquanto sentido de degeneração da prática docente e, também, como sentido de responsabilidade e de resistência possível.

Ao analisar, pois, o discurso pedagógico a partir do que dizem as professoras sobre sua condição e as práticas que protagonizam, identifiquei sentidos instituintes e sentidos instituídos tanto de permanência quanto de ruptura do mal-estar, potencializando, pois, a abertura de espaços de produção de autoria. Além disso, o estudo também enfocou a constituição heterogênea dos sujeitos e dos sentidos. Por conseguinte, estão amarrados a este tema os objetivos da análise: perceber que efeitos de sentido sobre a condição do ser professor hoje e as diferentes relações estabelecidas nas práticas de que ele participa na escola e fora dela estão presentes nas formulações dos sujeitos; evidenciar deslocamentos do sujeito articulados à produção de efeitos de sentidos de autoria, vinculados às marcas lingüísticas destacadas.

O campo discursivo de referência compreende o discurso pedagógico. Os recortes sobre os quais se centra a análise, apresentada neste artigo, consistem em falas escolhidas a partir de critérios que representam objetivos do estudo. Dentre o universo de falas obtidas durante o processo de pesquisa, selecionei aquelas cujas marcas lingüísticas evidenciadas servissem de pistas para mostrar o funcionamento do discurso em análise. A direção dada à análise levou à indicação de várias áreas nas quais se manifestam ressonâncias de efeitos de sentidos de autoria - o que reivindica a consideração da autoria numa constelação de lugares de sentidos atravessados pelo registro do social, enfocando os modos pelos quais a professora significa, do interior da prática pedagógica e dos rituais de avaliação, elementos que são da ordem do cultural, do econômico, do social, de gênero, de geração, entre outros. Na verdade, meus eixos de análise referem pontos de uma constelação que pode ser assim representada:

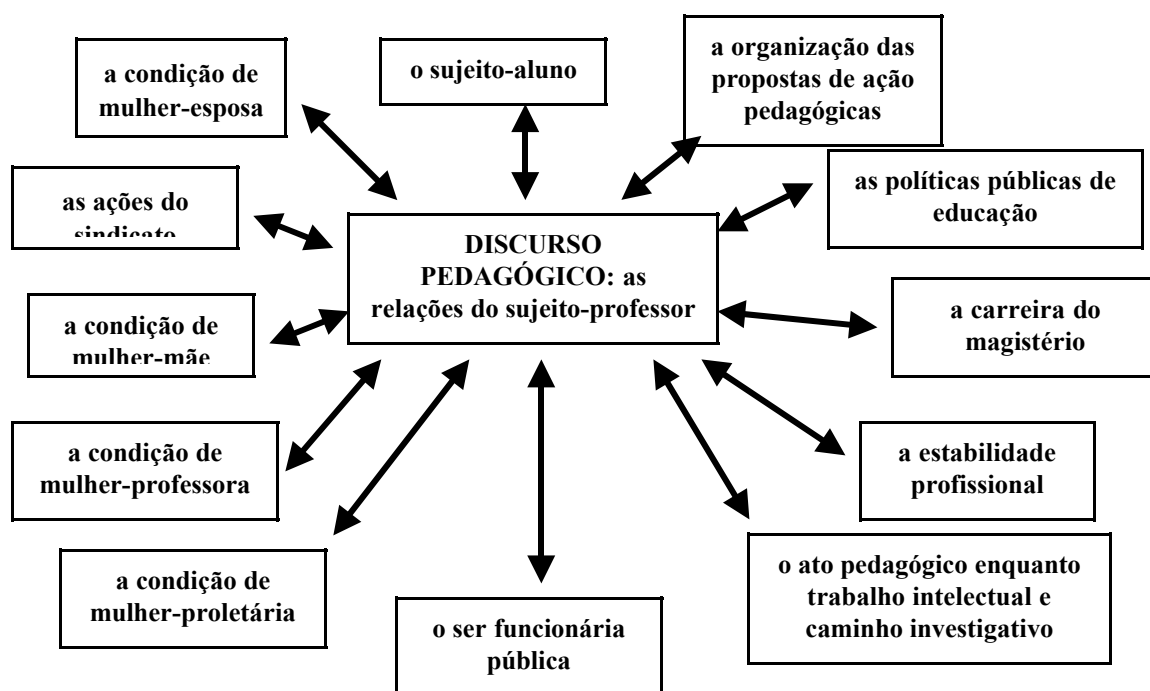


Fig. 1 – A constelação de lugares de sentidos e o discurso pedagógico

De certa maneira, este conjunto de fatores, que faz parte da construção de uma abordagem relacionada à noção de memória e acontecimento (Michel Pêcheux), de hibridismo cultural e entre-lugares (Homi K. Bhabha), de heterogeneidade constitutiva e mostrada (Jaqueline Authier-Revuz), de constelação de poderes sociais (Boaventura de Souza Santos) e de sujeito dividido (Jacques Lacan), conduz também a uma forma diferente de compreender autoria e de constituir os dispositivos teórico-analíticos condizentes a uma análise de discurso inscrita na 3ª época de Michel Pêcheux. Assim sendo, há que se abrir mão das certezas relacionadas ao estabelecimento de sentidos fixos (e certos!). E abrir mão do suposto garantido é buscar contemplar, em referência ao professor, o que Santos (2000) designa como *constelação de poderes* que constituem esse sujeito: o poder cultural, o poder político, o poder econômico, o poder religioso, o poder profissional, o poder local, o poder nacional, o poder transnacional, entre outros.

Além disso, abrir mão desse suposto garantido é transitar no limite e entre limites de sentidos - o que remete à problematização, no interior/exterior do campo de significações, de uma dialética constitutiva do sujeito-professor: a dialética da estabilização/desestabilização simbólica dos professores nos limites de diferentes

paradigmas epistemológicos e político-pedagógicos. Dito de outra forma, “os sentidos pré-construídos podem sofrer desestabilização a partir de enunciações novas, sob a interferência dos sujeitos, na escola” (MUTTI, 2001, p. 162). A esse respeito Pêcheux oferece contribuições interessantes, principalmente, em seus dois últimos trabalhos - *O papel da memória* e **Discurso - estrutura ou acontecimento**, produzidos em 1983. Lembra o autor que, em se tratando de estabilização/desestabilização dos sentidos,

a memória tende a absorver o acontecimento (...), mas o acontecimento discursivo, provocando interrupção, pode desmanchar essa ‘regularização’ e produzir retrospectivamente uma outra série sob a primeira, desmascarar o aparecimento de uma nova série que não estava constituída enquanto tal e que é assim o produto do acontecimento; o acontecimento, no caso, desloca e desregula os implícitos associados ao sistema de regularização anterior (PÊCHEUX, 1999, p. 52).

Portanto, mesmo sentidos supostamente fixos jogam nesse movimento que inclui tanto a regularização do pré-existente quanto a desregulação perturbadora da rede de sentidos. Tais processos remetem, por sua vez, a “um real constitutivamente estranho à univocidade lógica” (PÊCHEUX, 1997b, p. 43). Dito de outra forma, ao real da língua, à alíngua preenchida por processos de equivocação ligados ao reviramento dos sentidos, a pontos em que a consistência da representação lógica cessa, ao discurso-outro que marca “a insistência do outro como lei do espaço social e da memória histórica” (ibid. p. 55).

Incluir tais elementos à discussão não nega, de forma alguma, os efeitos da contradição na produção de efeitos de sentidos pelos sujeitos. Incluí-los parece possibilitar, por outro lado, um movimento menos contido em e por dualismos, permite talvez o trabalho no interior/exterior dessa *constelação de poderes* (SANTOS, 2000) que circulam socialmente. E tudo isto remete à crescente presença de pessoas, coisas, fenômenos e lugares que parecem se situar em *entre-lugares* ou, como pontua Bhabha (1998, p. 20) - em lugares deslizantes, em “momentos e processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais”.

Abrindo um breve, mas necessário, parágrafo, é preciso destacar que, em se tratando de diferenças culturais e para além do que nos coloca Bhabha em suas discussões e análises, tal categoria desperta meu interesse pela sugestão de outros modos de interpretação do discurso pedagógico e, por extensão, do profissional do magistério. Para o autor hindu-britânico, uma série de processos e fenômenos são articulados a este

vasto campo de significação social que atende pelo nome de diferença cultural - sujeitos divididos, movimentos sociais diferenciados, descontinuidades, desigualdades, minorias, rupturas, sujeitos agentes ativos de articulações, imagem/contra-imagem, políticas culturais, hibridismo cultural, entre outros. Este autor chega, inclusive, a construir um conceito de diferença cultural segundo o qual ela se constitui em “processo de identificação através do qual afirmações da cultura ou sobre a cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, referência, aplicabilidade e capacidade” (BHABHA, 1998, p. 63).

Ainda que todo este contexto teórico não me passe despercebido, devo enfatizar que um tal interesse só se justifica se estiver estreitamente vinculado ao discurso pedagógico, pois as “diferenças culturais, que consistiriam numa força capaz de alterar mais substancialmente a escola, costumam muitas vezes ser apagadas no seio da própria instituição” (MUTTI, 2000, p. 13). E, ao buscar a identificação de marcas da heterogeneidade nos dizeres das professoras de uma escola pública estadual, de uma maneira ou de outra, estarei também evidenciando os rastros que as tentativas(?) de apagamento das diferenças culturais deixam na língua e nos sujeitos.

Buscarei situar o *entre-lugares* através da análise de algumas formulações. Numa de nossas reuniões, determinada professora das séries finais do Ensino Fundamental declarou que:

- (1) *Eu acho que nós ainda somos heroínas*
- (2) *com tudo isso aí*
- (3) *nós entramos em sala de aula*
- (4) *damos a nossa aula*
- (5) *fazemos tudo o que temos que fazer numa boa, relativamente boa.*
- (6) *Deixamos a coisa fluir.*

A fim de efetuar o trabalho analítico-discursivo sobre um dos recortes supramencionados - *fazemos tudo o que temos que fazer numa boa, relativamente boa*, destaquei uma marca lingüística de ênfase - *relativamente*. Se buscarmos no dicionário (FERREIRA, 1986, 1999) elementos para o entendimento deste índice lexical, seremos surpreendidos pela ausência de qualquer referência a ele. É possível, no entanto, verificar o adjetivo de que deriva esta palavra - *relativo*. Em Ferreira (1999, p. 1736), encontra-se a seguinte definição: “Que indica relação; referente, respeitante, concernente. Casual, fortuito, acidental. Julgado por comparação; proporcional”.

Já, na gramática, alguns outros caminhos são propostos. Barros (1985), sobre os advérbios em geral, afirma que são palavras adjuntas, modificadoras, porque podem ser determinantes do adjetivo, do advérbio, do pronome, do verbo e mesmo de orações e substantivos. Acrescenta, igualmente, que “só o contexto caracteriza e define o advérbio. Só o contexto indica-lhe as circunstâncias” (ibid., p. 203). No que concerne aos advérbios em *-mente*, sublinha que eles não apenas comunicam idéia de tempo, de modo, mas também de qualidade. “A anteposição comunica ao advérbio o valor adjetival que atinge o sujeito e a oração inteira” (ibid., p. 205). Assim sendo, no enunciado em questão: ***numa boa, relativamente boa***, a anteposição do advérbio faz com que a ênfase decorra do sujeito e envolva toda a frase. Vale mencionar que ***relativamente*** é classificado, segundo os cânones gramaticais, como advérbio que indica uma circunstância de modo.

Bonfim (1988), ao discutir o mesmo assunto, indica o caráter subjetivo da maioria dos advérbios, que não se comportam meramente como a gramática tradicional os posiciona na frase, ligando-se, isto sim, ao sujeito da enunciação, ao emissor responsável pelo enunciado. Argumenta-se que a linguagem gramatical logicamente organizada não é jamais independente da linguagem afetiva, havendo sempre ação de uma sobre a outra. A autora pretende esclarecer a necessidade de incluir nos estudos do enunciado a relação destes com elementos externos, pragmáticos, presentes no ato da comunicação. Sublinha que as palavras podem estar ligadas ao texto, algumas revelando a avaliação que o falante faz sobre o enunciado produzido.

Pensar, pois, no funcionamento sintático de um tal advérbio parece imprescindível agora. Tomaremos, para uma tal análise lingüística, a formulação **(5)fazemos tudo o que temos que fazer numa boa, relativamente boa**. Mateus et al (1989) observam que são elementos constituintes de uma frase o sintagma nominal e o sintagma verbal tomados enquanto núcleo da oração. Já, o sintagma adverbial não se constitui enquanto argumento do predicator, sendo composto por elementos adverbiais que modificam toda a proposição e não fazem parte do sintagma verbal. Luft (2000) confirma uma tal afirmação quando lembra que esses elementos com valor adverbial não são rigorosamente necessários à compreensão básica do enunciado, tendo a (sub)função de determinar, qualificar e modificar outros termos. Segundo Luft, tem-se a seguinte classificação: ***fazemos*** é verbo transitivo direto que constitui o núcleo do sintagma

verbal; *tudo o que temos que fazer* é sintagma nominal que serve de complemento ao sintagma verbal e tem função de objeto direto; *numa boa, relativamente boa* é sintagma adverbial - sendo que *relativamente* é advérbio (adjunto adverbial) de modo.

Na formulação acima, o sintagma nominal (ou tópico) referente ao sujeito da frase não está explicitamente representado, se constituindo elipticamente (Luft o representaria pela convenção: SS □ PrPess □, na qual SS significa sintagma substantivo e PrPess significa Pronome Pessoal). Considerando a transitividade do verbo fazer, Luft acrescentaria que os elementos que a ele se seguem podem ser considerados complementos verbais na medida em que integram a significação transitiva do verbo - esse é o caso de *tudo o que temos que fazer*. Com relação, especificamente, ao *relativamente*, ele se apresenta como adjunto adverbial de modo expresso por advérbio de modo que se anexa, no caso, ao adjetivo *boa*, modificando tanto a este quanto à locução adverbial com um elemento adjetivador que o antecede - o *numa boa*. Dessa forma, fica evidenciada aqui a função de modificador e de intensificador do adjunto adverbial que, uma vez considerado o funcionamento sintático, influencia, no caso da formulação em estudo, tanto os elementos que imediatamente o antecedem quanto àquele que imediatamente o sucede.

Pensando em termos de processo discursivo e efeitos de sentidos produzidos, é necessária a inserção de uma perspectiva interpretativa que permita considerar tais relações pelo nível do enunciado. Nesse sentido, chama a atenção o funcionamento opacificante que se deixa ver na fala da professora quando ela diz que: “Eu acho que nós ainda somos heroínas - com tudo isso aí, nós entramos em sala de aula, fazemos tudo o que temos que fazer *numa boa, relativamente boa*. Deixamos a coisa fluir.” Em *numa boa, relativamente boa*, a partícula *relativamente* parece se constituir em marca da heterogeneidade mostrada. Impossibilitado de escapar da heterogeneidade constitutiva de todo discurso, o falante, ao explicitar a presença do outro através da marca da heterogeneidade mostrada *relativamente*, expressa no fundo seu desejo de dominância. Isto é, movido pela ilusão do centro, do domínio e da origem (os esquecimentos a que faz referência Pêcheux), o falante pontua o seu discurso numa tentativa de circunscrever e delimitar o um. Como lembra Authier-Revuz (1998a, p. 62), “preso na ‘impenetrável’ estranheza de sua própria palavra, o locutor, quando marca explicitamente pelas formas de distância - pontos de heterogeneidade em seu discurso -, delimita e circunscreve o

outro e, fazendo isso, afirma que o outro não está em toda a parte”.

Dito de outra forma, é possível intuir que as marcas explícitas de heterogeneidade, como é o caso de *relativamente*, respondem à ameaça que representa, para o desejo de domínio/centro/origem do sujeito falante, o fato de que não lhe é possível escapar de uma fala fundamentalmente heterogênea, portanto, habitada por processos de equivocação. Através da marca, é possível perceber que o sujeito realiza um significativo esforço visando ao fortalecimento do um - o que parece se evidenciar quando, através do *relativamente*, a enunciação desdobra-se como um comentário de si mesma: o sujeito não refere **X** (nós fazemos tudo numa boa), mas um **X** relativizado por uma espécie de comentário ou desdobramento metaenunciativo (nós fazemos tudo numa relativamente boa).

Ocorre, pois, conforme Authier-Revuz (1998a, 1998b), a *opacificação* ou *reflexividade opacificante* de um fragmento auto-representado do dizer através do qual é possível indiciar a não-coincidência entre as palavras e as coisas. Isto é, a relativização construída pelo sujeito-professor termina por indicar o acionamento de uma operação de busca da palavra mais certa, mais adequada, àquela que talvez pudesse expressar o sentido verdadeiro conforme as expectativas ilusórias da professora, as expectativas de manutenção do um enquanto ilusão de univocidade e de que se pode ser autor/origem do que se diz. A autora agrega a esta discussão elementos trazidos por Jacques Lacan e que, de algum modo, se costuram à operação de opacificação reflexiva. A este respeito, convém referir Lacan quando discute a “*castração simbólica*”.

O sujeito é dividido pela própria ordem da linguagem: Lacan, nesse sentido, parece remeter a uma compreensão segundo a qual a linguagem (da ordem do simbólico) é entendida como uma estrutura que preexiste a um sujeito que se torna sujeito exatamente por se assujeitar a ela e, também, como uma estrutura que, por incluir esse sujeito plural e dividido, não só o constitui sob formas singulares como pode por ele ser singularmente rompida. Talvez seja possível admitir que ocorreu uma espécie de “rompimento” da linguagem pelo sujeito quando se deu a operação de inserção de um laço metaenunciativo (relativizando **X**) no dizer - momento em que a palavra parece repetir a palavra na busca de um conceito exato e simples. Mas o sentido se derrama, disseminado, porque a palavra não cessa de se escrever e constituir, por assim dizer, lugares de afloramento, no discurso, da não-coincidência entre as palavras e as coisas.

Parece-me que, em uma tal situação discursiva, a marca lingüística *relativamente* termina por provocar uma volta completa (no sentido de que remete a um todo de dizeres e fazeres que é impossível precisar) e incompleta (no sentido de que o próprio sujeito é inconcluso) do enunciado sobre si mesmo e do sujeito sobre si mesmo. Mas, de que modos e por quais caminhos se constitui essa hibridização (para empregar uma palavra tomada por empréstimo de Bhabha)? De que modos o sujeito-professor, em seus dizeres, evidencia efeitos de sentidos sobre a condição do ser professor hoje e as diferentes relações estabelecidas com o sujeito-aluno, com seus pares, com os diversos encargos da docência, com os pais, com a carreira do magistério, com o ato pedagógico, com a condição de ser mulher-mãe / mulher-professora / mulher-proletária, com o ser funcionário público e com a estabilidade no emprego, entre outros? Como o sujeito-professor, ao acontecer no discurso como sujeito-autor, manifesta deslizamentos de sentidos enquanto efeitos de autoria?

De certa forma, já iniciei a responder tais perguntas ao caracterizar a operação de opacificação reflexiva presente no dizer da professora em dado momento - o que remete a um sujeito heterogêneo, a uma língua habitada pelo equívoco, a um dizer erodido por não-coincidências diversas. Falar, aqui, em sujeito heterogêneo leva a pensar no sujeito que propõe Bhabha (1998) quando nos fala de um sujeito que habita as bordas intervalares da realidade, um sujeito que se forma nos entre-lugares, ou seja, nos processos e instantes em que a articulação das diferenças culturais se faz de maneira inapelável. Portanto, este autor convida a agregar aos dispositivos de análise elementos que são da ordem das diferentes instâncias culturais que a sociedade ocidental abriga. Neste ponto, costura-se a uma tal perspectiva a constelação de lugares de sentidos representada, anteriormente, por meio de uma figura.

Relativamente, por exemplo, parece evidenciar um trabalho de diluição dos sentidos de mal-estar na própria constelação de lugares de sentidos, sugerindo sentidos vinculados a uma estabilização e desestabilização tão simbólica quanto imaginária do sujeito-professor nos e entre os limites de diferentes paradigmas epistemológicos que não se prendem somente à imagem do educador e aos conseqüentes vínculos político-pedagógicos que aí ele constitui, mas dizem, de uma forma mais ampla, do poder cultural, político, econômico, de classe social, religioso, de gênero, de geração, de raça e etnia que o atravessam e nos quais se dispersam os sujeitos e os sentidos. Sem dúvida,

relativamente é marca de dispersões que funcionam na ambígua/ambivalente constituição dos sujeitos enquanto sujeitos divididos já na função nomeadora da palavra que, ao mesmo tempo, refere um todo significativo coerente e se defronta com a impossibilidade de dizer tudo, ou melhor, de dizer o todo.

Como lembra Lacan (1993, p. 11), “digo sempre a verdade: não toda, porque dizê-la toda não se consegue. Dizê-la toda é impossível, materialmente: faltam as palavras. É justamente por esse impossível que a verdade provém do real”, isto é, toca no indizível, no incapturável. E se configura enquanto um entre-lugar de sujeitos e sentidos dispersos. Entre-lugar de movimentos sociais diferenciados (no caso, movimentos vinculados às políticas de educação que estão atravessados por movimentos de outras naturezas sociais) e sujeitos divididos que mostram formas ambivalentes e divididas de identificação.

Neste sentido, *relativamente* parece produzir a *diferença do mesmo* no discurso do mal-estar justamente por existir na realidade intervalar entre duas polaridades antes identificadas: os sentidos de ruptura e os sentidos de permanência do mal-estar - o que permite supor a ligação do discurso ao acontecimento e à conseqüente deriva dos sentidos pela produção de múltiplos gestos de interpretação, como pontua Pêcheux (1997b). Enfim, todos os elementos articulados me levam a pensar num sujeito que se constitui nas bordas de uma realidade intervalar, nas margens deslizantes do deslocamento cultural.

Ademais, se buscarmos em Pêcheux (1999) a problematização sobre o *papel da memória*, será possível supor que existem situações em que a diversidade de memórias discursivas é o que predomina no discurso. A heterogeneidade funcionaria, pois, na relação entre essas memórias, aí se constituindo o sujeito - nos entre-lugares culturais, nas entre-memórias discursivas. Em tais espaços torna-se difícil definir uma dominância na direção do discurso, isto é, na memória discursiva. Como declara o próprio autor,

uma memória não poderia ser concebida como uma esfera plena, cujas bordas seriam transcendentais históricos e cujo conteúdo seria um sentido homogêneo, acumulado ao modo de um reservatório: é necessariamente um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização... Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos (PÊCHEUX, 1999, p. 56).

Idéia a que ele retorna, em outro texto, quando adverte que

Não se trata de pretender aqui que todo discurso seria como um aerólito

miraculoso, independente das redes de memória e dos trajetos sociais nos quais ele irrompe, mas de sublinhar que, só por sua existência, todo o discurso marca a possibilidade de uma desestruturação-reestruturação dessas redes e trajetos: todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação, na medida em que ele constitui ao mesmo tempo um efeito dessas filiações e um trabalho (...) de deslocamentos no seu espaço: não há identificação plenamente bem-sucedida, isto é, ligação sócio-histórica que não seja afetada, de uma maneira ou de outra, por uma “infelicidade” no sentido performático do termo (PÊCHEUX, 1997b, p. 56).

Em outras palavras, se o sujeito insiste para manter(-se) (em) um espaço de regularidade dos sentidos, da mesma forma esse controle se rompe, tornando possível que esses espaços se movimentem sobre e entre si mesmos, na relação com os outros. Por conseguinte, é a partir dos encontros e desencontros entre memórias discursivas que os sentidos se trabalham, se movem, deslocam-se através dos seus conflitos de regularização. Processo que Pêcheux termina justificando quando situa a sua origem - o outro. Diz-nos o autor que *o fato de que exista* “(...) o outro interno em toda memória é, a meu ver, a marca do real histórico como remissão necessária ao outro exterior, quer dizer, ao real histórico como causa do fato de que nenhuma memória pode ser um frasco sem exterior” (PÊCHEUX, 1999, p. 56).

Relativamente, desta forma, não nos interessa pelos sentidos que parece evidenciar, mas sobretudo porque o trabalho de evidenciação de tais sentidos remete aos deslocamentos dos sujeitos por entre-lugares, para além do aqui e agora do sentido, quiçá costurando o efeito da ideologia e o efeito do inconsciente na constituição mesma do sujeito em falta-a-ser representada em um discurso de algum modo fora de controle. Assim, a imagem do sujeito-professor é que se faz representar num **relativamente** que refere descontinuidades e desigualdades desse mesmo sujeito pelo estabelecimento de relações intra e interdiscursivas com outros elementos do dizer. Em outras palavras, remete a memórias discursivas diversas, como a da política, a do gênero, a de classe, a da religião, entre outras.

É preciso, agora, esmiuçar um pouco tais afirmações. Nas formulações recortadas para esta análise está presente um sentido de profissão em crise, de magistério em crise. Uma tal crise, com faces tão múltiplas quanto os sentidos manifestados pela professora, desde a década de setenta atinge o magistério - fato comum a várias sociedades ocidentais. Nas palavras da professora parece ser possível evidenciar como esta crise tem se manifestado na cotidianidade da instituição escolar. Na verdade, ainda

que possa se constituir numa ousadia minha, penso que suas palavras podem auxiliar no traçado de uma linha de tempo desta crise inscrita, sob diversas formas, nas memórias discursivas dos sujeitos. A relativização da relação do sujeito-professor com o ato pedagógico enquanto trabalho intelectual e caminho investigativo já foi identificada quando falávamos sobre o *relativamente*, no entanto, há que se recuperar um tal elemento. Afinal de contas, de que tipo de relativização se está falando? O que escapa, deixa rastros na língua em função mesmo de sua heterogeneidade constitutiva?

Nesse sentido, igualmente relevante são os efeitos de sentidos dos *relativamente* da memória profissional, social, cultural, política, econômica, religiosa, de gênero, de geração, de raça e etnia que a professora parece constituir - os sujeitos que murmuram e os sentidos que escapam pelos entre-lugares de um discurso que se constitui como acontecimento, portanto, lugar do histórico e da intervenção histórica, lugar do inconsciente e do desejo. Resta, agora, nas margens da realidade intervalar constitutivas do sujeito e, por extensão, do acontecimento discursivo, evidenciar os efeitos de sentidos dos *relativamente* da memória profissional, social, cultural, política, econômica e de gênero que a professora constrói. Se pensarmos sobre a professora e seus *relativamente* desdobrados por uma memória múltipla, indícios de que sentidos encontraremos? Que deslizamentos evidenciaremos no trânsito do sujeito-professor por esse conjunto de poderes e de lugares de sentidos que compõem a constelação? Ou melhor, que tipo de constelação se constituirá se forem considerados os efeitos de sentidos produzidos pela professora?

É possível ouvir, nas palavras de **P**, ressonâncias de um sentido de bem-estar diante da organização das propostas de ação pedagógicas caracterizadas por ela como procedimentos que envolveriam o entrar em sala de aula, o dar a aula e o deixar a coisa fluir. Uma vez tendo percorrido estas etapas todas, o professor poderia declarar tranquilamente que faz tudo o que tem que fazer numa boa, ainda que não saibamos exatamente a que se refere este *tudo* ou a que remete o *numa boa*. Quer dizer, *relativamente numa boa* em relação a quê? Ao aluno? Aos pais? Aos colegas? Às instituições sociais de modo geral? À auto-imagem de **P**? No entanto, apesar de parecer satisfeita e afirmar sua competência, ela parece ter se arrependido do que disse. O índice *relativamente* termina por se constituir em índice desse provável arrependimento. O que se destaca, no entanto, são os efeitos provocados por uma tal relativização: quando ela

busca corrigir suas palavras, além de atenuar o bem-estar evidenciado anteriormente, ela provoca uma mexida nas filiações anteriores que resumiam o ato pedagógico a três procedimentos mecânicos: entrar em sala de aula, dar a aula, deixar a coisa fluir. Ela termina por questionar a validade dessas atitudes, talvez, a validade de suas próprias escolhas epistemológicas, didático-pedagógicas etc. Portanto, **P** revela um sutil deslocamento sem se definir por uma direção do discurso em específico, mas evidenciando marcas de uma história que se inscreve em suas falas, em seus gestos, enfim, em suas práticas discursivas.

P declara que *nós entramos na sala de aula, damos a nossa aula, fazemos tudo que temos que fazer, deixamos a coisa fluir*, falando de maneira variada sobre o trabalho docente: *a nossa aula, tudo que temos que fazer, a coisa*. Se considerarmos que tais pronunciamentos foram produzidos num tempo presente que remete a uma série de rotinas e rituais cristalizados, estando tais rituais perpassados por sentidos de inclusão, doação, exposição pública, produção de ações variadas e expropriação do professora (significações que decorrem não apenas do sentido dicionarizado, mas do conjunto de processos que o funcionamento discursivo destas palavras deixa escapar), seremos obrigados a considerar as memórias discursivas de **P** - por exemplo, sua memória profissional, sua memória de gênero, sua memória de classe.

Ao classificar o trabalho docente como uma *coisa* a ser dada, feita, deixada, dos dizeres de **P** parecem escoar sentidos que não dizem apenas de sua inclusão possível (e também precária), dos sentidos de doação circunscritos à sua prática, da exposição pública a que ela está submetida pelo lugar social que ocupa enquanto professora da rede pública estadual, da produção de ações variadas (talvez este seja o vago sentido de *tudo que temos que fazer*), da expropriação que experimenta. Tais sentidos parecem remeter às entranhas da história das educadoras e dos educadores, ou seja, a elementos do passado dessa ocupação que se inscrevem na fala de **P**, evidenciando memórias discursivas pedagógicas. Desta forma, torna-se viável ligar os sentidos de busca de inclusão, de doação, de exposição pública, de expropriação e de produção de ações variadas às origens do trabalho docente. Nas sociedades romanas e gregas, os professores eram antigos escravos, soldados velhos e proprietários arruinados que, de certa maneira, haviam perdido seus vínculos sociais primários e sua possibilidade de subsistência. Decorre disso a descaracterização de sua função social e a busca de

inclusão pela realização de um ofício muito específico - o ofício de mestre pelo qual, por vezes, recebiam um salário. Ser assalariado, no entanto, transformava suas atividades em coisa inferior e desprezada, pois o salário era símbolo de servidão entre os romanos e os gregos. Costa (1996, p. 16), a este respeito, lembra que os administradores da época “se recusaram a incluir o magistério entre as profissões livres”.

Em tempos mais modernos, a ausência de salário legimitado foi substituída pelo salário absolutamente residual e inexpressivo, o que obrigava os professores a dividirem o seu tempo entre múltiplas atividades de outra natureza, gerando certa dispersão e a busca aflita de conhecimentos que estariam sempre em lugares supostamente inacessíveis ao professor - o que se vincula à conseqüente deterioração da imagem profissional do educador. No século XVI, surge a escola enquanto instituição responsável pela reprodução das normas e pela transmissão cultural. No século XVIII, os professores passam gradativamente a leigos, tornando-se *funcionários burocráticos* (COSTA, 1996) que têm por objetivo a formação e o disciplinamento de cidadãos - ações integradas ao exercício de tarefas religiosas e comunitárias. No século XIX, surgem as primeiras escolas normais para formar professores primários. Escolas que faziam corresponder ao magistério sentidos de domesticidade e de doação, oferecendo o que compreendiam como sólida formação moral e religiosa.

Fazer uma exposição como tal quer significar os caminhos para os quais os dizeres de **P** parecem apontar. Marcadas em seu corpo, cingidas em sua fronte e atravessadas em suas práticas sociais estão resquícios, vestígios de uma história que não envolve apenas **P**, mas fala de todo um grupo social - os professores da rede pública estadual. Igualmente, tais vestígios, que podem se articular também à condição heterogênea do sujeito e da linguagem, deixam escapar por suas frestas sentidos que não estão ligados apenas ao ato pedagógico relativizado por **P**. Eles referem outros pontos da constelação de lugares de sentidos que apresentei mais atrás e que serão, a seguir, explicados.

Pode-se supor, pois, que, se pensarmos sobre a professora e seus *relativamente* desdobrados por uma memória múltipla, seremos obrigados a considerar a condição do ser professor hoje e a constituição de suas identidades a partir de um conjunto de poderes e de lugares de sentidos nos quais constitui sua subjetividade. Por ser mulher, o **poder de gênero** - o que parece estar evidenciado pelos sentidos de doação, de busca de

inclusão e de expropriação de condições mínimas para o exercício da cidadania. Na verdade, ao fazer corresponder ao trabalho docente os dispositivos por ela elencados - entrar na sala de aula, dar aula, fazer tudo o que tem que fazer e deixar a coisa fluir, escoam pelos dizeres manifestados pela professora **P** sentidos que remetem às pressões sobre o magistério as quais têm assumido a forma de aumento do controle e fragmentação do trabalho. Pressões de que derivam a perda de autonomia, a degradação salarial, a rejeição e a falta de perspectiva para o futuro.

Tais pressões, contudo, não têm sua origem neste século ou no anterior; elas remontam a tempos bem mais distantes e aos primeiros modos de entendimento do trabalho docente. Os dispositivos ou ações a que **P** faz referência parecem se constituir numa espécie de núcleo duro do discurso pedagógico, ou melhor, num espaço de memória, em indícios do repetível e em elementos interdiscursivos que têm circulado, ao longo dos tempos, pelo discurso sobre o magistério e, também, sobre a formação docente.

Falar nos modos pelos quais as **marcas do poder de gênero** habitam a professora, falar sobre como ela habita tais marcas, exige que se pontuem **elementos referentes à condição do ser mulher-professora-mãe-esposa-proletária**. Elementos evidenciados pela perspectiva enunciativa que assume: de forma talvez inconsciente, ela nos envia para tempos em que o magistério era tido como ofício inferior a ser exercido por aqueles para os quais não existia outro espaço na sociedade (os antigos escravos, os soldados velhos e os proprietários arruinados das sociedades grega e romana). Da mesma forma, nos coloca diante de um contexto (o do século XVI) em que ensinar significava reproduzir normas, disciplinar, moldar - fazer tudo o que tinha que ser feito, segundo os cânones da época, para a formação de bons indivíduos.

Como se não bastasse, os sentidos de doação e de busca de inclusão parecem fazer ouvir vozes também de outros tempos - o do surgimento das escolas normais que, apresentando currículos diferenciados para os homens e as mulheres, buscaram imprimir à profissão um caráter feminino, associando atividade do ensino, maternidade e afetividade das mulheres. Nesse sentido, parecem funcionar como uma confirmação da necessidade de entrega, abnegação e domesticação dos sujeitos quando se dedicam às atividades do ensino.

Resgata, pois, dos espaços da memória profissional, política, econômica,

registros tensionantes da história de constituição do trabalho docente e de sua apropriação pelas sociedades. De certa forma, os sentidos que manifesta remontam a sentidos anteriores, de um tempo (o século XVIII) em que os professores se tornaram funcionários do Estado, ou seja, passaram a seguir os ditames de um Estado que prometia garantir a identidade do grupo e relativa autonomia na gestão de sua carreira profissional - fato que ainda parece acontecer nos tempos atuais e que se relaciona, de certa forma, à universalização da escola.

Costa (1995, 1996) e Pereira (2001), ao discutirem questões vinculadas ao trabalho docente, ao profissionalismo e aos modos como o poder produz saberes e institui verdades, sublinham que a crise do magistério é um fenômeno que tem sido articulado, por muitos estudiosos, exatamente à universalização da escola e à feminização dos quadros docentes - o que deveria ter significado uma possibilidade ampliada de as mulheres participarem nesse campo social. A esse respeito, Santos (2000, p. 304) adverte que

a existência de um vasto potencial de força de trabalho feminino a nível mundial torna a prática da discriminação mais fácil. Aliás, a crescente internacionalização do capital contribui (...) para a transferência, para o espaço-tempo da produção, da dominação patriarcal organizada no espaço-tempo doméstico.

É importante ressaltar, portanto, que, ao invés da multiplicação da participação cidadã, uma tal feminização terminou por colaborar para o declínio do status social da ocupação. Declínio, aliás, que se faz ressoar enquanto sentidos da crise do magistério presentes nos dizeres de **P** - os já discutidos sentidos de doação, exposição pública, expropriação da possibilidade de participação cidadã e busca de inclusão através do trabalho docente.

Santos (2000, p. 342) adverte que, hoje mais do que em qualquer outro tempo, as experiências organizativas necessitam recuperar “a legitimidade e muitas vezes a autolegitimidade para a partir dos espaços sociais propor transformações que só são eficazes se forem globais” - o que significa romper com a tutela paternalista tanto do Estado quanto dos sindicatos, ou seja, furar o discurso colonial e seus mecanismos de cristalização dos estereótipos e do preconceito. Dito de outra forma,

O definhamento da luta de classes ou, para sermos mais exactos, a derrota global do movimento operário organizado significa, não que os objectivos desta luta estejam cumpridos - provavelmente nunca estiveram tão longe de o estar - mas antes que eles só são obtíveis dentro de um contexto mais

amplo, civilizacional, em que efectivamente estiveram integrados na sua origem, mas que, a pouco e pouco, foi perdido (SANTOS, 2000, p. 341).

Ao falar sobre um tal contexto civilizacional, Santos lembra os tempos (do início do século XIX até a Comuna de Paris) em que os objetivos das ações organizadas implicavam, mais que uma luta de classes, uma luta civilizacional. Suas lutas não tinham por objetivo uma mera mudança nas relações de produção, elas aspiravam a uma nova sociabilidade, à transformação da educação e do consumo, à emancipação da mulher. Apesar disso, o autor sublinha a importância do movimento operário pelas conquistas alcançadas, destacando, contudo, que as mesmas negociação sindical e representação política dos movimentos que foram decisivas para a melhoria das condições de vida dos trabalhadores, hoje têm contribuído para a naturalização, trivialização e despolitização das relações de produção. Conforme o autor, “é preciso alterar as estratégias e as práticas dos velhos movimentos sociais do operariado, dos partidos operários e dos sindicatos” (ibid., p. 272). Da mesma forma, é preciso atentar para um fenômeno bastante comum em nossos tempos: as transformações operadas no processo de trabalho têm feito definhar a unidade dos trabalhadores, promovendo a integração individual e individualmente negociada dos trabalhadores na empresa. Seria dizer que, dentre outros fatores que conduzem ao enfraquecimento das organizações sindicais, essa fraqueza é agravada pelo rebaixamento das taxas de sindicalização em quase todos os países - o que provoca a “desintegração política do movimento operário” (ibid., p. 254).

Considerando os elementos evidenciados e os caminhos percorridos, é chegado o momento de sintetizar as relações apreendidas dos dizeres de **P**. Ao longo do trabalho analítico construído busquei evidenciar sentidos ligados à constituição heterogênea das identidades do sujeito-professor e da autoria. Por extensão, foram identificados efeitos de sentidos de doação, de busca de inclusão, de expropriação de condições mínimas para o exercício da cidadania, de permissão, de exposição pública, de desmobilização, de caridade e de incompetência tanto pedagógica quanto social, todos eles articulados a um núcleo que denominei sentidos de crise do magistério ou sentidos de crise do trabalho docente. Contudo, mais do que falar apenas sobre a produção de efeitos de sentidos, falei sobre a associação entre esta produção e a filiação do sujeito-professor a várias redes de sentidos que, uma vez indiciadas nas relações de vaivém entre intradiscurso e interdiscurso, permitiram algumas amarrações entre pontos da constelação de sentidos e

pontos da constelação de poderes.

Este trabalho analítico-discursivo fez com que se passasse a falar em memória social, memória profissional, memória de gênero em decorrência da articulação entre pontos de sentidos (a condição de mulher mãe-esposa-professora-proletária, a condição de funcionária pública, o ato pedagógico enquanto trabalho intelectual e caminho investigativo, o sujeito-aluno, as ações do sindicato, o plano de carreira, as políticas públicas de educação). Além disso, ele conduziu ao reconhecimento de um modo de funcionamento que permite cogitar sobre o quanto tais pontos de sentidos habitam o sujeito-professor e são por ele habitados, conduzindo a deslocamentos que fazem supor uma espécie de *sujeito processual* (SIGNORINI, 2001), isto é, sujeito que se constitui nos e pelos processos que protagoniza ou, como diria Bhabha (1998), um sujeito que se forma nas bordas intervalares da realidade, nos “*entre-lugares*”.

Falar em entre-lugares, aqui, quer remeter a processos que se constituem a partir de diferenças culturais as quais, embora muito específicas do universo pedagógico, são oriundas de diferentes instâncias sociais. O sujeito se forma nos pontos de encontro entre elementos que são da ordem do político, do econômico, do social, das relações de gênero, do profissional. Tais elementos se constituem, por conseguinte, numa espécie de fronteira que dissolve a polarização: ao mesmo tempo em que ela estabelece um sentido em relação a outro (X em oposição a Y, por exemplo), dá visibilidade a uma espécie de processo de descascamento dos sentidos pelo qual a linguagem se hibridiza - o sentido pode ser um, pode ser outro, pode ser nenhum, pode ser todos ao mesmo tempo. Bhabha desenvolve tal idéia quando nos fala da linguagem da diferença no mesmo, a linguagem que desestabiliza, rompe, fura fronteiras dicotômicas pelo apelo à multiplicidade dos sentidos, ao seu descascamento. Segundo o autor,

Apesar dos esquemas de uso e aplicação que constituem um campo de estabilização para a afirmativa, qualquer mudança nas condições de uso e reinvestimento da afirmativa, qualquer alteração em seu campo de experiência ou comprovação, ou, na verdade, qualquer diferença nos problemas a serem resolvidos, pode levar à emergência de uma nova afirmativa: a diferença do mesmo (BHABHA, 1998, p. 47).

Tal assertiva permite a pergunta sobre o que produziria a diferença do mesmo num discurso pedagógico marcado por sentidos de crise do magistério e do trabalho docente. Uma possível resposta remete àquilo que existe no intervalo entre as polaridades primordiais que, no caso do discurso em análise, poderiam ser identificadas

pelos pares público/privado e passado/presente. Ou seja, tal resposta parece conduzir à necessária identificação de movimentos intervalares manifestados pelos sujeitos quando transitam pelos pontos de sentidos e de poderes supracitados. Ao transitar, vale destacar, tais sujeitos e sentidos se constituem e se desconstituem de modo permanente, sendo esta a condição primeira para a constituição de suas identidades e filiações, por extensão, é também condição de possibilidade de autoria no momento em que, como pontua Santos (2000), revela diferentes combinações dos sentidos e das formas de poder que circulam na sociedade.

Neste momento, é lícito aventar o encontro das perspectivas de Pêcheux, Bhabha, Authier-Revuz e Lacan. Falar em trânsitos, deslocamentos ou derivas dos sujeitos e dos sentidos está relacionado aos processos de estabilização/desestabilização dos sentidos a que faz referência Pêcheux (1997, 1999) - o que se articula, por extensão, ao desdobramento do dizer ou, para citar Authier-Revuz (1998a, 1998b), às operações de desdobramento metaenunciativo ou reflexividade opacificante do dizer. De alguma forma, tudo isto se associa ao

problema fundamental do equívoco enquanto próprio do sujeito e à necessidade de acompanhar ou, pelo menos, de o sujeito se incluir/inscrever nesses jogos sobre o quê (aquilo quê) da língua é trabalhado pelo equívoco e pela conseqüente proliferação do significante (liberado e vigiado) que aí se manifesta (FISS, 2001, p. 15).

De alguma maneira, também se costumam tais considerações aos acenos, mais ou menos evidentes, de Lacan para a produção de discontinuidades por um real necessariamente faltoso, em função de o real ser impossível de se escrever enquanto tal, remetendo a uma dimensão que poderia ser caracterizada como inassimilável e que acionaria o surgimento de possibilidades de reviramento dos sentidos pela via da equivocidade e, ao mesmo tempo, de impossibilidades de evocar o dizer em sua totalidade. Seria como dizer que aquele que utiliza a linguagem não pode manter com ela uma relação de pura literalidade, buscando negligenciar os movimentos de escapância de sentidos-outros/Outros que são constitutivos tanto da linguagem quanto dos sujeitos e que, talvez, possam remeter a estranhos momentos marginais, lapsos de língua, irrupções do inconsciente que se instituem na perda de controle do falante e se manifestam como que simulando faíscas crepusculares da linguagem. Conforme lembra Lacan (1983, p. 129), “o que parece harmonioso e compreensível é que encerra alguma opacidade. E é, inversamente, (...) na dificuldade que encontramos chances de transparência”.

Ouso arriscar uma hipótese segundo a qual seria permitido entender *difficuldade* como um correlato das marcas de heterogeneidade mostrada que terminam por inscrever o outro na seqüência discursiva em relação a uma série de noções enunciativas. Estão articuladas a tais relações e correlações duas noções que aproximam os autores estudados aqui: a fala fundamentalmente heterogênea e o sujeito dividido. Uma fala que, por ser heterogênea, se desdobra, se reduplica e se recobre à medida que o sujeito se desloca por entre polaridades, constituindo outros pontos de visão e outros modos de funcionamento. Enfim, à medida que **P**, por exemplo, habita e é habitada por pontos de poderes múltiplos que tocam o econômico, o social, o profissional, as relações de gênero, o político, e pontos de sentidos também diversos e incertos a partir dos quais ela fala e é falada em suas relações com o sujeito-aluno, com a condição de ser mulher-mãe-esposa-professora-proletária-funcionária pública, com as políticas públicas de educação, com o plano de carreira, com o ato pedagógico enquanto trabalho intelectual e caminho investigativo e com as ações do sindicato.

Neste momento, é importante retornar a Santos e, a partir desse retorno, construir algumas possibilidades de entendimento dos pontos em que tais deslocamentos dos sujeitos por lugares de poder e de sentidos diversos tocam os processos de constituição da autoria que estão, por sua vez, diretamente relacionados aos processos de subjetivação dos sujeitos-professores. Parece-me que é um deslocamento como tal que possibilita evidenciar os entre-lugares constituídos pelos sujeitos e que também os constituem enquanto sujeitos – portanto, retornar a Santos significa, da mesma forma, lançar um olhar outro para o que nos propõe Bhabha e, por extensão, provocar uma aproximação maior entre as categorias heterogeneidade (AUTHIER-REVUZ, PÊCHEUX) e hibridismo.

Parece-me que, em um tal contexto, o desafio que está posto ao professor é a construção de processos de autoria para além do mal-estar enquanto degeneração da prática docente que se sustenta no discurso da incompetência inerente ao discurso pedagógico. Em decorrência disso, “professores e alunos terão de se tornar exímios nas pedagogias das ausências, ou seja, na imaginação da experiência passada e presente se outras opções tivessem sido tomadas” (SANTOS, 1996, p. 23). **P**, como foi evidenciado nas análises discursivas desenvolvidas ao longo deste trabalho, muitas vezes deixa escapar sentidos que reviram o passado do magistério, sua história, sua constituição

como categoria profissional, seu enfraquecimento. As indagações com as quais encerra sua fala parecem romper os sentidos de mal-estar identificados antes na medida que lançam a este passado um olhar inquieto, buscando, do interior de sua perplexidade, costurar passado e presente, compreender as marcas da iniciativa humana que estão inscritas nas opções tomadas e naquelas que poderiam ter sido tomadas e não foram. Tais indagações indiciam, sobretudo, o conflito de **P** entre um modelo regulatório e classificatório de sociedade e um modelo emancipatório, vulnerabilizando e desestabilizando sentidos cristalizados como o de incompetência pedagógica e social.

Fazemos tudo o que temos que fazer numa boa, relativamente boa são formulações que indiciam sentidos de incompetência pedagógica e social articulados à “patologia da participação” e à “patologia da representação” (SANTOS, 2000). No entanto, mesmo se constituindo enquanto sentidos de mal-estar, são estes mesmos sentidos que se colocam enquanto condição de possibilidade de autoria por remeterem à formação de um entre-lugar no qual se constitui o sujeito-professor. É possível, pois, falar em *entre-lugar* porque o sentido de permanência rompe os sentidos de desistência ou acomodação do sujeito-professor que lança um contra-olhar, isto é, um olhar contra o discurso da desistência e da acomodação na medida em que escapam pelas palavras proferidas por **P** a sua desacomodação diante da condição do ser professor hoje. **P** está indignada, aborrecida, inconformada, mesmo que assumindo por vezes a perspectiva enunciativa dominante de um discurso colonial, **P** se agita, questiona, não se conforma com um encerramento de conversa do qual possa advir mais mecanismos de enfraquecimento do magistério público estadual. As redes de sentidos com as quais **P** se filia passam por reviramentos. **P** não desistiu – e é ela mesma que nos diz isto: **Eu acho que nós ainda somos heroínas**, não está inexoravelmente acomodada e silenciada em sua capacidade de indignação. Do interior da contradição senhor/escravo, opressor/oprimido, representante político/magistério público estadual, ela lança o seu grito de inconformismo e permanece.

Creio que tais deslocamentos de sentidos e de sujeitos é que terminam por constituir condições de possibilidade de produção de entre-lugares e, por extensão, de processos de autoria inspirados em imagens desestabilizadoras do passado e do presente (que já não são compreendidos de maneira linear e sequencial), portanto, imagens suscetíveis de desenvolver nos professores a capacidade de espanto e indignação e a

vontade de inconformismo. Talvez possam derivar das perguntas de **P**, de suas perplexidades e mesmo de seu mal-estar, aprendizagens de novos relacionamentos entre saberes e, assim, entre pessoas, grupos sociais e culturas. Daí ser tão importante um aprofundamento no que concerne aos sentidos de permanência no magistério – razão que justifica a continuação deste estudo. As questões atinentes ao magistério e à subjetividade do professor são extremamente complexas. Ainda que eu tenha discorrido sobre vários aspectos, não dei conta de tudo. É preciso, assim, buscar mais elementos que possibilitem surpreender sentidos outros vinculados ou não aos sentidos de permanência. Dessa forma, não considero este caminho encerrado, visto que novas inquietações estão a determinar sua ampliação.

STORIES OF TEACHERSHIP BETWEEN MEMORIES AND AUTHORSHIP

Abstract

This study originates from a research (1996/1998) developed with the participation of thirty-six teachers of a state-owned public school in Porto Alegre. The discursive field of reference comprehends pedagogical discourse. The aspects on which the analyses are centered consist of speech chosen from criteria that represent objectives of study. The study aimed at an analyses of the pedagogical discourse with the purpose of discussing the heterogeneous of the subjects and meanings. Along the constructed analyses, several meanings related to the processes of authorship were pointed out and it was possible to perceive that the subject is formed at the meeting points between elements that belong to the political, economic, social, gender relations and professional instances.

Keywords: teachership, authorship, memory, identity

REFERÊNCIAS

AUTHIER-REVUZ, J. *Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do “outro” no discurso* (Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le discours). Trad. Por Alda Scher & Elsa Maria Nitsche-Ortiz, 1998a. Texto digitado. 72 p.

_____. **Palavras incertas:** as não-coincidências do dizer. Campinas, São Paulo: Edit. Da UNICAMP, 1998b.

BARROS, E. M. **Nova gramática da língua portuguesa.** São Paulo: Atlas, 1985.

BHABHA, H. K. **O local da cultura.** Trad. Por myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima

reis & Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BONFIM, E. **Advérbios**. São Paulo: Ática, 1988.

COSTA, M. V. *Trabalho docente e profissionalismo: poder, saber e suas tramas*. In: MORAES, V. R. P. (org.). **Melhoria da qualidade de ensino e capacitação docente: programa de atividades de aperfeiçoamento pedagógico – PAAP**. Porto Alegre: Edit. UFRGS, 1996. p. 14-22.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FISS, D. M. L. **Os processos de construção da autoria e do mal-estar docente numa escola pública estadual**. Porto Alegre: UFRGS, 1998. 202 p. Dissertação (Mestrado) – UFRGS, FACED, PPGEduc.

LACAN, J. **Televisão**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

LUFT, C. P. **Moderna gramática brasileira**. 14. ed. São Paulo: Globo, 2000.

MUTTI, R. M. V. *Assim... assim... dizem os alunos*. In: LEFFA, V. J. (ed.). **Linguagem e ensino** – Revista do Curso de Mestrado em Letras, UCPel, vol. 3, n. 1, jan. 2000. p. 11-26.

PÊCHEUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Trad. De Eni P. Orlandi. 2. ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 1997.

_____. *Papel da memória*. In: ACHARD, P. et al. **Papel da memória**. Trad. Por José Horta Nunes. Campinas, São Paulo: Pontes, 1999. p. 49-57.

PEREIRA, G. R. de M. **Servidão ambígua: valores e condição do magistério**. São Paulo: Escrituras, 2001.

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, M. *A outra globalização*. Aula Magna. Porto Alegre: Salão de Atos da UFRGS, 10/04/2006. Texto digitado.

SIGNORINI, I. *Figuras e modelos contemporâneos da subjetividade*. In: _____ (org.). **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo analítico**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2001.

Data do recebimento: 14-06-2007

Data do aceite: 29-08-2007